

ATRAVÉS DO BRASIL: "UM ROMANCE DE FORMAÇÃO" DA MODERNIDADE BRASILEIRA

André Botelho

Nas reminiscências das suas primeiras letras na escola, Graciliano Ramos (1892-1953) esboça uma imagem exemplar da situação em que se encontrava, à altura do final do século XIX, a iniciação da formação intelectual da juventude na escola primária brasileira:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao Barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto.¹

A utilização de literatura portuguesa como material paradidático

¹ Graciliano Ramos: *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995, pp. 120-1.

nas escolas constituiu, com efeito, uma prática social amplamente difundida no país na época,² e essa sensação de “estranhamento” causada no jovem iniciado pelo confronto dessa leitura com o seu contexto social circunjacente relatada por Graciliano talvez constitua um fenômeno político-cultural de grande relevância para a compreensão da produção artística e intelectual desenvolvida por sua geração. Esse estranhamento, contudo, já havia chamado a atenção de alguns setores da sociedade brasileira de então que, como a comunidade daquela memorável lenda do flautista de Hameln, notavam apreensivos a suposta credulidade da nossa juventude. Preocupados particularmente com a associação e assimilação de heróis “estrangeiros” ao imaginário da juventude nacional, como também relata Graciliano Ramos, alguns dos mais destacados personagens da intelectualidade brasileira do período se empenhariam em redefinir a orientação da formação intelectual, moral e estética da nossa juventude marcada, segundo avaliação geral, pela ausência do que chamavam de “mentalidade nacional”, formulando então sob o espírito de abasileiramento de temas, paisagens, personagens e história uma nova modalidade narrativa dirigida especialmente aos alunos da escola primária: a “literatura escolar nacional”. Entra em cena aberta um novo sujeito: a “juventude brasileira”.

A “formação” dessa nova modalidade narrativa dificilmente pode ser dissociada do movimento político-cultural mais amplo da sociedade brasileira da época. O fato de as suas primeiras manifestações serem contemporâneas da Abolição (1888) e da instalação da República (1889) no país não constitui propriamente uma coincidência cronológica. Uma motivação comum, que ganha significado sociológico como parte do movimento histórico mais amplo da sociedade brasileira do período, permeia a “formação” desta nova modalidade narrativa: constituir uma nova “mentalidade nacional” via juventude alfabetizada brasileira por uma promessa futura de Brasil. Promessa que impunha, como condição de sua realização, uma reordenação das representações do próprio presente.

O espírito geral de consecução dessa nova “mentalidade nacional” através da literatura escolar encontraria em José Veríssimo (1857-1916) um “tradutor” exemplar ao lançar em *A Educação Nacional* (1891) as próprias bases estético-ideológicas desta nova modalidade narrativa.³

2 Sobre a literatura utilizada nas escolas primárias da época consultar Leonardo Arroyo: *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

3 José Veríssimo: *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

Veríssimo estava particularmente preocupado com a ausência de uma base moral para a construção da nação, e considerava o ensino da história-pátria imprescindível para a constituição de uma nova “mentalidade nacional” através da juventude brasileira; o mesmo tipo de preocupação que parece ter motivado Sílvio Romero (1851-1914) a escrever o seu *História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis* no ano anterior ao apelo de Veríssimo.⁴ No que diz respeito a sua proposta estética, é preciso observar que as prescrições de Veríssimo, que além de homem de letras, historiador e crítico literário, foi também pedagogo, na verdade, constituem mais uma “pedagogia de escrita” do que propriamente uma discussão “pedagógica”, privilegiando justamente os aspectos de composição ficcional do discurso literário (outro registro do papel civilizatório das letras?). Da perspectiva do autor, “nacionalização” da literatura escolar significaria basicamente o seguinte:

não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (...) Que o livro de leitura com páginas de nossos poetas e prosadores, e páginas sobre assuntos brasileiros, nos translate, originais ou traduzidas, narrativas dos grandes viajantes que percorreram o nosso país, como Martius, como Agassiz, como Couto de Magalhães, como Saint-Hilaire, como Severiano da Fonseca, ou dos que fizeram a nossa história, os Rochas Pittas, os Southneys, os Porto Seguros, os João Lisboas. Os mesmos velhos cronistas, os Videntes do Salvador, como os Anchietas e os Nóbregas, os Jaboatões, os Vasconcellos ou José de Moraes, com um pequeno trabalho de lhes modernizar a linguagem, quantas páginas tão perfumadas do sabor da pátria antiga que não davam, juntamente com o ensino dos primórdios da nossa vida.⁵

4 Sílvio Romero: *História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis*. Rio de Janeiro: Alves, 1890.

5 José Veríssimo (1906), Op. cit., pp. 6-8.

Essa preocupação não constitui certamente um tema isolado em relação às discussões políticas e culturais mais amplas do período mas, na verdade, está diretamente associada à fecunda problemática da ideologia patriótica do novo regime identificada por José Murilo de Carvalho como *A Formação das Almas*.⁶ A manipulação social do “imaginário republicano” manifesta-se inclusive na própria legislação educacional da época que já no primeiro governo republicano cria o Ministério da Instrução Pública, ocupado inicialmente por Benjamin Constant, e decreta a obrigatoriedade da comemoração de datas cívicas nas escolas. Se pela Carta de 1891 as áreas de ensino primário ficavam sob responsabilidade dos Estados da Federação, enquanto as de ensino secundário e superior da União, a atribuição oficial de funções “cívico-patrióticas” à educação escolar é reiterada ao longo do período em todas as legislações educacionais: da “Reforma Benjamin Constant”, em 1890, à “Conferência Nacional do Ensino Primário” de 1920.⁷

Entre o texto e seus destinatários, a tarefa de integração destes a uma “cultura nacional” revelar-se-ia, na prática histórico-social, como tentativa de “integração” da juventude alfabetizada à ordem política do Estado-nação que então se construía, no Brasil, em novas bases republicanas. A manipulação do imaginário social é particularmente importante, como se sabe, em momentos de mudança política e de redefinição de identidades coletivas, processo no qual os indivíduos e grupos sociais identificados como “juventude” desempenham, através de formas eficientes de arregimentação social, papéis fundamentais na reprodução dos valores das suas sociedades.⁸ Estamos aí no fecundo terreno identificado por Eric Hobsbawm como *A Invenção das Tradições*.⁹ Fenômeno sociológico decisivo no processo de transferência de algumas das funções tradicionais da família para o domínio público, assim como da passagem da cultura oral à escrita, a escola primária, instituição para a qual, no Brasil, foi formulada a literatura escolar nacional,

6 José Murilo de Carvalho: *A Formação das Almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

7 Consultar Jorge Nagle: “A Educação na Primeira República” em Boris Fausto (Org.): *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil republicano: sociedade e instituições*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977, t. III, p. 262.

8 Sobre “juventude” consultar Karl Mannheim: *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 50.

9 Eric Hobsbawm: “Introdução: A invenção das tradições” em Eric Hobsbawm e T. Ranger: *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, pp. 9-23.

como sugere Hobsbawm, constituiu o principal meio de propaganda e formação ideológica da sociedade moderna até o advento da “Indústria cultural”:

Do ponto de vista do Estado, a escola tinha ainda outra vantagem essencial: poderia ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos. Até o triunfo da televisão, não houve meio de propaganda secular que se comparasse à sala de aula.¹⁰

Embora seja possível considerar que a literatura escolar produzida na Primeira República tenha constituído um veículo privilegiado de “invenção” e legitimação de uma “mentalidade nacional” entre alguns dos futuros súditos do Estado-nação em formação, é preciso não perder de vista, todavia, que a escola primária brasileira de então talvez – dadas as ambigüidades da nossa realidade social ao mesmo tempo burguesa e pré-burguesa, assim como as costumeiras indistinções entre o público e o privado originadas da nossa formação patriarcal – não tenha se constituído propriamente num instrumento efetivo de transferência de algumas das funções tradicionais da família para o domínio público. Na verdade, e como bem o observou João do Rio (1880-1921) numa crônica de 1911, “*Os sentimentos dos estudantes d'agora*”, ao que parece, houve mais uma “continuidade” – em mais um registro do funcionamento caricato da urbanidade cosmopolita numa sociedade de matriz colonial – no uso dos procedimentos “educativos” consagrados no ambiente privado da esfera familiar por parte da nossa escola primária da época:

Os pais levavam os meninos pelas orelhas. As mães aflitas soluçavam.

As despedidas eram tremendamente cruéis, com gritos, desmaios, um ambiente de morte.

– Adeus, meu filho querido!

– Mamã!... mamã!...

O pai severo – era o tempo em que os pais eram severos e não tinham quase nunca a amizade dos filhos – bradava:

10 Eric Hobsbawm: “A Construção das nações” em *A Era do Capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 213.

– Nada de choros. Não quero maricas em casa!
Precisa ser homem. Peralta!

O petiz passava a outros braços a chorar, e o seu último abraço era o de uma preta velha, que fatalmente o criara e a quem ele considerava como a sua mãe preta. Depois lá seguia para o monstro jesuíta ou civil e ainda ouvia o pai dizer:

– Inteira liberdade, Sr. professor. Quero meu filho homem. Bata-lhe sempre que for preciso.¹¹

1 - A “Brasília Juvenil” de Manoel Bomfim e Olavo Bilac

Embora seja mais conhecido como ensaísta da formação social brasileira, gênero no qual escreveu obras como *A América Latina: Males de origem* (1905), *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930), *O Brasil Nação* (1931) e *Cultura e Educação do Povo Brasileiro* (1932), Manoel Bomfim (1868-1932) foi um dos principais artífices da literatura escolar nacional.¹² A própria “estréia” de Bomfim no campo intelectual-letrado da Primeira República se daria como autor de literatura escolar nacional numa “parceria” constituída especialmente para a produção desta modalidade narrativa, em 1899, com Olavo Bilac (1865-1918): *Livro de Composição* – a segunda obra de literatura escolar deste que, no ano anterior, junto a Coelho Neto (1864-1918), havia publicado *A Terra Fluminense*. No período entre a publicação dos ensaios *A América Latina*, em 1905, e *O Brasil na América*, em 1929, Bomfim retomaria sua antiga parceria com Bilac na composição de literatura escolar: *Livro de Leitura* (1901) e *Através do Brasil* (1910) – no caso desta última, a parceria seria retomada em novos termos: não mais a compilação de textos de outros autores, mas, pela primeira vez juntos, a elaboração de um texto paradidático próprio. Manoel Bomfim publicaria ainda sozinho

11 João do Rio (pseudônimo de Paulo Barreto): *Vida Vertiginosa*. Rio de Janeiro: Garnier, 1911, pp. 59-60.

12 Manoel Bomfim: *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro, Paris: Garnier, s.d.; *O Brasil na América. Caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.; *O Brasil na História. Deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.; *O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. vls.; *Cultura e Educação do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongeti, 1932.

mais duas obras nesta modalidade narrativa: *Primeiras saudades* (1920) e *Crianças e Homens* (s.d.).¹³

As obras paradigmáticas de Manoel Bomfim alcançariam um número impressionante de edições: *Através do Brasil*, por exemplo, é uma dessas obras de literatura escolar nacional que, como o próprio título sugere, procuravam suscitar e desenvolver, sob o espírito geral de “abrasileiramento”, a constituição de uma nova “mentalidade nacional” através da juventude alfabetizada, e que publicada originalmente em 1910, atravessaria cinco décadas chegando a 64 edições em 1962. Levando-se em conta a utilização didática a que foi submetida, é possível considerar que as obras paradigmáticas de Manoel Bomfim, como *Através do Brasil*, tenham possuído grande responsabilidade na transmissão sistemática de representações, valores e pensamentos sobre o país à sucessão de diferentes gerações de “brasileiros”. Voltada para o processo de formação intelectual, moral, estética e política da juventude e dos profissionais ocupados diretamente com esse processo, particularmente os professores ou mestres-escolas, *Através do Brasil* desempenharia um papel fundamental na formação de uma “imagem” do país em sucessivas gerações de futuros “cidadãos” de uma nação, desse modo, sempre nascente: um “Brasil do futuro”.

Existem certamente alguns fatores que ajudam a explicar esses impressionantes números de reedições de *Através do Brasil*, entre os quais deve-se contar a própria “parceria” que a originou: “Príncipe dos poetas”, Bilac não permaneceria encerrado numa “torre de marfim” mas, ao contrário, desfrutou de grande prestígio popular como publicista de causas como a difusão da instrução básica e a obrigatoriedade do serviço militar, convertendo-se na militância da Liga de Defesa Nacional num verdadeiro “Operário da nacionalidade”; ao passo que Bomfim, além de ser um dos principais artífices e expoentes da ideologia da “educação como redenção nacional” no seu tempo, foi não apenas diretor de instrução pública da Capital Federal sob a administração Pereira Passos como também, ao longo de toda a sua vida adulta, professor da Escola Normal (atual Instituto de Educação) onde utilizava manuais de psicologia e pedagogia de sua própria autoria, *Noções de Psicologia* (1916) e *Lições*

13 Manoel Bomfim e Olavo BILAC: *Livro de Composição*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923; *Livro de Leitura*. 55a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936; *Através do Brasil*. 23a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. Manoel Bomfim: *Lições e Leituras*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d; *Primeiras Saudades*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. Olavo Bilac e Coelho Neto: *A Terra Fluminense*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

de *Pedagogia* (1920), na formação de professores que, por sua vez, mais tarde na escola primária poderiam contar com um grande número de livros didáticos e paradidáticos escritos pelo antigo mestre, como *A Cartilha*, *Zoologia Geral*, *Lições e Leituras*, *Crianças e Homens*, *Primeiras Saudades* (1920) e do próprio *Através do Brasil* entre outros.¹⁴

A produção literária paradidática da Primeira República é, na verdade, composta por um conjunto de obras entre si muito diversificadas designadas genericamente pela expressão “livros de leitura” em função do uso didático a que então se destinavam nas escolas primárias, e que entre outras obras, além das citadas acima, pode-se incluir ainda: *Contos Pátrios* (1904), *Teatro infantil* (1905) e *A Pátria Brasileira* (1911) de Bilac e Coelho Neto, *Poesias Infantis* (1904) de Bilac, *Minha Terra e Minha Gente* (1916) de Afrânio Peixoto (1876-1947) e *Jornadas do Meu País* (1920) de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934).¹⁵

Nos poucos estudos dedicados ao tema construiu-se um estatuto para a literatura escolar nacional como “catecismo cívico” do novo regime republicano que então se implantava no Brasil. “*Quem tem medo do livro didático?*” é o que pergunta Marisa Lajolo chamando a atenção para a ausência de análises mais sistemáticas sobre os livros didáticos brasileiros, sobretudo a literatura escolar produzida na Primeira República que seria utilizada até pelo menos o início da década de 1960 como “livros de leitura” nas escolas primárias brasileiras.¹⁶ Nos poucos estudos sobre o tema tem prevalecido uma tendência geral de análise que, baseada na utilização didática dessa literatura, procura evidenciar suas “funções” sociais, e isso mais em relação à instituição escolar que a empregava, do que propriamente à sociedade mais ampla na qual estas, literaturas e escolas, então se inseriam. Os livros didáticos e paradidáticos podem, com efeito, ser tomados como ângulos privilegiados de análise das relações constitutivas da prática educativa. Na verdade, mais do que a legislação educacional, e

14 Manoel Bomfim: *Noções de Psicologia*. Rio de Janeiro: Livraria Escolar, 1916; *Lições de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920. Sobre Manoel Bomfim como ideólogo da educação como redenção nacional consultar André Pereira Botelho: “Protágoras sob o sol” em “O Batismo da instrução. Atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim”. Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia, UNICAMP, Campinas, 1997, pp. 49-75.

15 Olavo Bilac e Coelho Neto: *A Pátria Brasileira*. 27a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940; *Contos Pátrios*. 35a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946; *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d. Júlia Lopes de Almeida: *Jornadas no meu país*. Rio de Janeiro, 1920. Afrânio Peixoto: *Minha terra e minha gente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

16 Marisa Lajolo: *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982, p.16.

até mesmo as doutrinas pedagógicas, parece certo que o estudo dos livros didáticos possa constituir um meio privilegiado de reconstituição dos processos efetivos e da própria prática cotidiana da educação nas escolas nas quais estes livros eram adotados.¹⁷

A importância do livro didático na representação e reprodução de valores na sociedade, como conformador de valores e atitudes, é enfatizada na análise de Marisa Lajolo sobre a utilização didática, ou os “*usos e abusos*”, da literatura na escola primária brasileira; a autora sugere que o livro didático:

veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pela escolas que se encontram os contornos de nossa educação.¹⁸

Definindo sua análise como “*estudo da enunciação, das condições de produção da significação*”, Marisa Lajolo argumenta que as formas assumidas pelo ensino de literatura na escola revertem necessariamente numa determinada “teoria literária”, visão e conformação do literário na sociedade. A perspectiva adotada no estudo, contudo, circunscreve, no plano analítico, a literatura escolar ao âmbito dos processos educacionais e de aprendizagem. Como em qualquer outro caso, a delimitação do objeto orienta as operações analíticas através das quais se constitui, no limite, a própria inteligibilidade conferida ao objeto. Nesse sentido argumenta a autora:

afinal, os resultados de um levantamento conteudístico de obras escolares têm como limite a própria função social da escola, órgão reprodutor das relações sociais e de sua produção simbólica.¹⁹

17 Consultar nesse sentido Dante Moreira Leite: “A análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária” em *Pesquisa e Planejamento*. CRPE, ano IV, v. 4, junho de 1960; e J. B.A.Oliveira, Sonia D. Pinto Guimarães e Helena M. B. Bomény: *A Política do livro didático*. Campinas: UNICAMP/Sumus Editorial, 1984.

18 Lajolo (1982), Op. cit., p. 17.

19 Idem: p. 62.

À autora, contudo, parece interessar não apenas os processos efetivos do ensino de literatura nas escolas primárias brasileiras, mas, também, através deles, desvelar o caráter "ideológico" da difusão do ensino e aprendizado a cargo das escolas, sugerindo suas contigüidades com o quadro ideológico liberal mais amplo da Primeira República. É nesse sentido que, ao privilegiar um enfoque das "funções" da sua utilização didática, a análise constrói uma inteligibilidade para a literatura escolar como "*catecismo cívico*":

A literatura brasileira entrou lentamente nos programas escolares e foi tomando vulto à medida que se verificava que as tradicionais humanidades não bastavam para dar forma à sensibilidade do homem moderno, sobretudo em um país como o Brasil, que se constituía como nação e precisava desenvolver nos seus habitantes os sentimentos necessários ao funcionamento da cidadania (restrita a poucos, é claro, ao povo que teoricamente deliberava e dirigia). Ora, a fim de desenvolver o patriotismo, o orgulho nacional, o sentido de nossa diferenciação social e política, além do polimento mínimo indispensável ao exercício das funções sociais, a literatura do próprio país foi cada vez mais aparecendo como instrumento privilegiado. Literatura concebida como manifestação da língua e como expressão da sociedade e do sentimento nacional.²⁰

Analisando a "questão nacional" na Primeira República, Lúcia Lippi Oliveira chama atenção para a permanência do "ufanismo", enquanto versão otimista da nação, nas bases sobre as quais foram organizados os valores da nacionalidade na construção da "história da nação".²¹ Referindo-se à *Através do Brasil* (1910) neste contexto, a autora sugere que a obra de Manoel Bomfim e Olavo Bilac retomava em linguagem ficcional os temas postos em *Porque me ufano do meu país* (1900) de

20 Idem: p. 31.

21 Lúcia Lippi Oliveira: *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: Cnpq, 1990.

Afonso Celso; a autora ressalva apenas uma relativa “diluição” do ufanismo difundido pela obra na sucessão das gerações em função da sua própria forma ficcional que o tornava mais “discreto”, menos “piegas”.²²

Na mesma chave, embora procurando situar esta modalidade narrativa em relação ao panorama literário brasileiro mais amplo da última virada de século, e não em relação ao seu uso didático, Antônio Dimas sugere que a produção de literatura paradidática no período esteve associada ao ânimo geral de se redesenhar um “retrato” do Brasil que teria mobilizado grande parte da nossa intelectualidade:

Dentro do projeto de conferir ao país um cunho de viabilidade, vários intelectuais aquiesceram em produzir literatura paradidática destinada a crianças e adolescentes, incorrendo quase sempre numa idealização bem próxima da irrealidade e do mítico.²³

O ano de 1902 representaria, nesse sentido, um marco na história política e cultural brasileira marcado pelas duas faces de uma só “moeda”: *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Canaã* de Graça Aranha. A moeda: a “encruzilhada”, relacionada à própria tensão entre “localismo” e “cosmopolitismo” (no sentido de Antônio Cândido)²⁴, na qual a produção cultural brasileira se teria encontrado no fim do século passado ao buscar enfatizar um “acento brasileiro” à literatura do país. Antônio Dimas observa que dentro do ânimo geral de se redesenhar um “retrato do Brasil”, *Os Sertões* teria inaugurado, de um lado, um modo particular de encarar o país nas suas próprias ambigüidades, ou mesmo antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais; enquanto *Canaã* constituiria, de outro lado, uma variante da linha exaltativa, ufanista, de literatura encomiástica, de pregação cívica de maneira catequética, que teria em *Porque me ufano do meu país* (1900) de Afonso Celso um tipo de ascendência genealógica estético-ideológica. Para Antônio Dimas, a literatura paradidática produzida na Primeira República descenderia, portanto, desse segundo “ramo” estético; sobre tal linhagem sugere:

22 Idem: p. 132.

23 Antônio Dimas: “A Encruzilhada do Fim de Século” em Ana Pizarro (Org.): *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura* (vol. 2). São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994, p. 545.

24 Consultar Antônio Cândido: “Literatura e cultura de 1900 a 1945” em *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Ed.Nacional, 1980, pp. 109-38.

No pólo oposto a *Os Sertões*, surge no ano de 1900 um livro que acabou por se tornar sinônimo de otimismo irracional e emblema de um nacionalismo pegajoso, porque pregava uma adesão irrefletida ao país, ao mesmo tempo que desenterrava uma retórica grandiloqüente e romântica, erroneamente dada já como sepultada pelo cientificismo que conhecêramos a partir de 1870. Com *Porque me ufano do meu país*, Afonso Celso (1860-1938) repunha em trânsito um tipo de discurso laudatório amplamente utilizado pelos românticos.²⁵

Do ponto de vista do autor, a produção de literatura paradidática na Primeira República estaria, portanto, associada a uma postura mais "otimista" na forma de encarar o país, constituindo, por isso, segundo tal esquema, uma "variante" de literatura encomiástica de pregação cívica de modo catequético. Mas, como o próprio autor acaba por insinuar, entre um "otimismo exaltativo" e um "desenganado pessimismo" em relação à viabilidade do "progresso" do país não haveria uma certa variação dos próprios "objetivos" ideológicos dessa literatura paradidática? Pois o "atraso" brasileiro, nosso "*estigma de nascença*",²⁶ não correspondia, simplesmente, a uma conseqüência lógica da adoção do ideal de civilização burguesa como modelo de desenvolvimento material e espiritual para o país, mas, por isso mesmo, ao mesmo tempo, era a própria condição de pertencimento do país à atualidade internacional. A civilização burguesa era um modelo em relação ao qual a sociedade brasileira não tinha, com efeito, naquela conjuntura histórica, como não se medir, senão ao preço de se ver fora da desejada modernidade, e através do qual ela necessariamente aparecia como "atrasada" em relação à norma européia, às vezes mesmo como seu contrário, criando assim desafios, ajustamentos e paradoxais possibilidades à consciência histórica no país.²⁷

25 Dimas (1994), Op. cit., p. 542.

26 A expressão é de Paulo Arantes: "O Positivismo no Brasil" em *Novos Estudos/CEBRAP*, n. 21, julho de 1988, p. 186.

27 Sobre a problemática do "atraso" consultar os estudos de Roberto Schwarz: *Ao Vencedor as Batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977; "A carroça, o bonde e o poeta modernista" em *Que Horas são? Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; *Um mestre na periferia do capitalismo - Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990 e *Dois Meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O caráter encomiástico, de pregação cívica, associado à literatura paradidática da Primeira República remonta, num certo sentido, às próprias exigências da proposta de “nacionalização” da literatura escolar lançada por José Veríssimo. Pouco discutida, sua proposta constitui, em linhas gerais, uma reivindicação da extensão do ideário estético-ideológico do Romantismo brasileiro à produção de literatura escolar nacional. Romantismo que, diga-se de passagem, apresentava para Veríssimo ao menos a virtude de nos ter libertado da tutela cultural portuguesa e de fomentar um tipo de comprometimento “orgânico” da intelectualidade brasileira com a formação de uma literatura “nacional”. Compromisso que, em meio a nossa *Belle Époque Tropical*, parecia ameaçado pela influência quase exclusiva da França em nossas letras naquele início de século.²⁸ A propósito das mudanças introduzidas na nossa vida cultural após o Romantismo, sugere Veríssimo:

o sentimento de uma nacionalidade nova cooperava eficazmente para fazer aos escritores um público simpático, que instintivamente sentia na sua obra uma expressão dessa nacionalidade. Depois nós aprendemos muito francês, algum inglês e italiano, um nada de alemão e desnacionalizamo-nos intelectualmente. Um sucesso como o de *A Moreninha*, de Macedo, é quase inconcebível hoje. O sucesso em literatura, como no vestuário, vem de Paris já feito”.²⁹

Sua preocupação com a ausência de uma “mentalidade nacional”, marcada ainda por um forte antilusismo, na formação dos escolares brasileiros se resolveria, segundo sua perspectiva, como vimos, através do compromisso dos autores de literatura escolar em abraçar temas tomados à história local (cujo melhor exemplo talvez seja o próprio *História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis* de Sílvio Romero). Não se trata propriamente, como pode ser facilmente constatado, de propor uma perspectiva “historicista” como princípio de

28 Sobre a influência da França na vida cultural brasileira consultar: Jeffrey Needell: *Belle Époque Tropical. Sociedade e Cultura de Elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

29 José Veríssimo: *Teoria, Crítica e História Literária* (Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo:EDUSP, 1977, p. 65.

estruturação do discurso literário-escolar. Mas, ao contrário, sua proposta limita-se a uma orientação "externa" da narrativa que apenas repõe, em linhas gerais, o "topói" obrigatório de abrasileiramento dos temas, personagens, paisagens e história do ideário romântico. É a linguagem da celebração, da hipérbole, do gigantismo paisagístico desenhada pela "cor local" própria a certas correntes do nosso romantismo. Prescrição feita há pelo menos sessenta anos antes do seu apelo em *Resumo da História Literária no Brasil* (1825) do francês Jean-Ferdinand Denis ou *Bosquejo da História da Poesia e Língua Portuguesa* (1826) do português Almeida Garrett, por exemplo.³⁰

Um balanço crítico da bibliografia sobre a literatura escolar nacional indica que o caráter encomiástico a ela associado pode ser compreendido como uma derivação das próprias perspectivas de análise que, no limite, estão baseadas numa determinada representação da idéia de "especialização" dos procedimentos literários. Isso posto, é preciso relevar que uma narrativa "desconvencionalizada" – como a da literatura escolar nacional, cuja "formação", determinada pela espécie de leitor que se esperava atingir (os alunos da escola primária), esteve diretamente vinculada à prioridade de objetivos educativos sobre motivações literárias – quando avaliada em função da "especialização" e "autonomização" dos procedimentos literários acaba, num certo sentido, prejudicada. Esta orientação "externa" da literatura escolar nacional, na verdade, remonta à própria origem comum da literatura infanto-juvenil enquanto instrumento privilegiado da pedagogia moderna surgida sob o Iluminismo. No caso brasileiro os "cânones" propriamente pedagógicos da literatura infanto-juvenil só seriam rompidos de modo relativo com a obra de Monteiro Lobato (1882-1948) – ainda que *Narizinho Arrebitado* (1921) tenha surgido sob a rubrica de "literatura escolar".³¹ Nossa literatura escolar nasceria vinculada ao livro didático como expressão da própria finalidade pedagógica iluminista de modelagem de consciências e, num plano mais geral, como veículo do ideário burguês. A emergência desta modalidade narrativa decorre, com efeito, de uma situação histórica particular: a ascensão da família burguesa, e como seu corolário, do novo *status*

30 Consultar Antônio Cândido: *Formação da Literatura Brasileira (Momentos Decisivos)*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964, volume 2, pp. 317-368.

31 Sobre a literatura infantil de Monteiro Lobato consultar André Luis Vieira Campos: *A República do Pica-pau Amarelo. Uma leitura de Monteiro Lobato*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

concedido à infância na sociedade, e da conseqüente reorganização da escola face ao quadro político-institucional e à vida econômica e produtiva dos modernos Estados-nação.³² Desta situação de origem decorreria a ausência ainda hoje apontada de um caráter propriamente “artístico” ao estatuto da literatura infanto-juvenil: uma “*degradação de origem*”, como observou Regina Zilberman.³³ Todavia, os próprios “limites” acarretados pela instrumentalização pedagógica não deveriam, como a própria autora chama atenção, obnubilarem nossa compreensão das possibilidades abertas pelo enredo e pela linguagem do texto de literatura infanto-juvenil na representação, percepção e apreensão do mundo. A análise das particularidades deste gênero literário exige, nesse sentido, dada sua própria duplicidade congênita, uma perspectiva que possa articular suas motivações pedagógicas com a definição da sua capacidade estética. E como uma “narrativa” é sempre mais ampla do que o “discurso” circunscrito aos procedimentos literários em sua acepção especializada, a própria validade da distinção entre “letras formalistas” e “letras engajadas” que, num plano social mais amplo, aguça e permeia o debate sobre literaturas em geral pode ser “dialecticizada” a favor de ambos os lados.³⁴ Como Roberto Schwarz argumentou recentemente: procedimentos próprios do “discurso” literário, em acepção especializada, não coincidem, necessariamente, com a amplitude em alcance social de uma “narrativa”. Sugere o autor:

Se forem plausíveis as nossas observações, elas autorizam a dizer, contrariando a ideologia artística dos últimos trinta anos, que a forma não é atributo exclusivo da arte, e que sua lógica, e mesmo a virtualidade estética, se encontra também na realidade prática, extra-artística, naturalmente sem os refinamentos da especialização. Inversamente, a inventiva ultra-requintada de *Dom Casmurro*, longe de se esgotar em arte pura, se é que

32 Sobre a ascensão da família burguesa e a conseqüente modificação do *status* da infância nas sociedades modernas consultar Philippe Ariès: *História social da criança e da família*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

33 Regina Zilberman: “O estatuto da literatura infantil” em Regina Zilberman e Lígia C. Magalhães: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987, pp. 03-24.

34 Roberto Schwarz: “Didatismo e literatura” em *O Pai de Família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp. 49-60.

isso existe, logiciza e desenvolve nexos da vida real. A explicação desse lastro, ele mesmo bem estruturado, confere outro peso à discussão sobre a propriedade artística do romance, pois esta última passa a estar em função de questões levantadas dentro e fora da literatura.³⁵

A idéia de "catecismo cívico" não permite, a nosso ver, uma compreensão adequada da "formação" da literatura escolar nacional no contexto político-cultural da sociedade brasileira da Primeira República porque ao enfatizar exclusivamente as "funções" de produção e reprodução "simbólica" dos valores cívicos do Estado, acaba por obscurecer seu caráter de veículo do ideário burguês que, naquele momento histórico, estava associado às exigências práticas do Estado-nação. Em outras palavras, nos termos do contexto histórico brasileiro: o referencial sociológico para a análise da "formação" da literatura escolar nacional não deveria ser, nesse sentido, exclusivamente a República, e a manipulação do imaginário social e sua recriação dentro dos valores cívicos republicanos como condição de legitimação da nova organização política da sociedade mas, também, a própria Abolição, e sua decorrente necessidade de redefinição do sistema de valores que então orientava a sociedade brasileira, particularmente de "integração", ou não, dos grupos sociais num mundo em transformação pela desagregação da ordem social escravocrata e senhorial, sob a qual nos formamos, e da emergência, do seio desta, de uma nova ordem competitiva, assim como do seu correspondente sistema de classes sociais.³⁶

Operar com a idéia de "catecismo cívico" ainda que de modo crítico em relação ao aspecto de construto ideológico da idéia de "nação" é, num certo sentido, pensar apenas no horizonte sociológico do Estado-nação; o que, nesse sentido, pode implicar não apenas a exclusão da problemática da articulação histórica entre o processo de construção do moderno Estado-nação com o movimento inclusivo mais amplo do capitalismo da Segunda Revolução Industrial, como também da própria

35 Schwarz (1997), Op. cit., p. 103.

36 Consultar Florestan Fernandes: *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 2 vols. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1965 e *A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

articulação entre Estado e sociedade numa situação de “capitalismo dependente”, como a nossa, que exigia, segundo a lógica mais ampla do capital, uma determinada ressocialização dos indivíduos para uma integração determinada do país na ordem competitiva burguesa internacional. A “formação” da literatura escolar nacional, é preciso enfatizar, responderia também, nesse processo, às necessidades de educação do povo na cultura técnica posta pelo avanço do capitalismo industrial que, entre outras implicações, ao menos em tese, supunha a recusa da herança ideal do colonizador e a adesão ao Iluminismo europeu.

Nossa hipótese é que a “formação” da modalidade narrativa “literatura escolar nacional” inscreve-se no horizonte sociológico particular da ideologia da “educação como redenção nacional”: a representação desenvolvida por alguns dos mais destacados personagens da nossa intelectualidade na virada do século (entre os quais o próprio Manoel Bomfim) que como produto de um “iluminismo tardio” que já não dispunha mais das condições históricas necessárias para sua sustentação e efetivação social, tomaram como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades e, assim, defenderam a educação escolar não apenas como uma condição indispensável, mas um meio privilegiado, senão exclusivo, de combate ao nosso “atraso” (considerado de uma perspectiva culturalista) e, assim, de inserção do país no progresso da modernidade burguesa em expansão.³⁷

2 - Uma “Ilha Pedagógica” sob o sol

No que diz respeito particularmente a *Através do Brasil* (1910) de Manoel Bomfim e Olavo Bilac, é possível considerar que essa “ideologia ilustrada” da qual a literatura escolar nacional em geral é expressão, atua decisivamente no seu próprio plano textual: é a representação de uma determinada idéia de “ação educativa” que estrutura a narrativa de *Através do Brasil*.³⁸ Contrapeso pragmático dessa “ideologia ilustrada”, a idéia de “ação educativa” de *Através do Brasil* está baseada numa certa concepção de “sabedoria prática” como fruto da experiência “concreta” dos indivíduos com sua realidade objetiva circunjacente que, no romance,

37 O argumento está desenvolvido em André Pereira Botelho: “O Batismo da instrução. Atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim”. Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia, UNICAMP, Campinas, 1997.

38 Bomfim e Bilac (1931), op. cit.

funciona como imperativo da dinâmica histórica, das relações sociais e da própria reforma da sociedade. A organização social que emerge das páginas de *Através do Brasil*, como desdobramento verossímil da ordem social circunjacente, ou sua tentativa, com efeito, está marcada por uma determinada atuação das "Luzes" sobre a "realidade" brasileira que fundamenta e coordena, no plano narrativo, as relações das personagens entre si e da sua interação com o meio. Daí, procurarmos aproximar em termos de afinidades de idéias, e não propriamente de influência literária, este "livro de leitura" brasileiro de uma modalidade narrativa particular designada na Alemanha por "*Bildungsroman*" e que, entre nós, tem sido traduzida por "romance de formação".

O "*Bildungsroman*" tematiza o processo de aprendizagem social do indivíduo. Como no caso do romance realista em geral, gira em torno da integração das personagens ao meio social.³⁹ A "formação" da personagem desenvolve-se na medida em que aumentam sobre ela a influência educativa exercida por outras personagens geralmente mais "experientes" que encontra no seu percurso, e na medida que aumenta sua própria experiência de "interação" com o meio no qual ele se realiza. Trata-se, no conjunto, do desenvolvimento no indivíduo de algumas qualidades que sem a intervenção ativa de homens e acasos jamais floresceriam nele. O sentido da jornada educativa do "herói" é a sua reconciliação com a realidade objetiva, o qual, por sua vez, torna-se possível apenas quando o divórcio entre "subjetividade" e "objetividade" torna-se socialmente consciente. A experiência vivenciada concretamente pelo "herói" do "*Bildungsroman*" o conduz a uma compreensão objetiva do mundo; ou como sugeriu Thomas Mann a propósito do *Wilhelm Meister* (1795) de J. W. Goethe, herói e romance paradigmáticos do "*Bildungsroman*" como gênero literário:

a ponte e a passagem do mundo da humanidade
interior pessoal ao mundo do social.⁴⁰

Considerado um "reflexo vivencial" da Revolução Francesa por Georg Lukács, *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*⁴¹ de

39 Sobre a prosa do Realismo consultar Eric Auerbach: *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

40 Apud Georg Lukács: "O Humanismo clássico alemão - Goethe e Schiller" em *Ensaio sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965, p. 186.

41 W. F. Goethe: *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ensaio, 1994.

Goethe daria forma à “crise trágica” dos ideais humanistas burgueses: situado na fronteira entre duas épocas, o romance, tanto estética quanto ideologicamente, seria produto da “transição social” para a ordem competitiva burguesa dos séculos XVIII e XIX. Na sua “tipologia da forma romanesca”, Lukács o considera como o representante típico do “romance educativo”, cuja temática característica corresponde a sua própria localização na tipologia: entre o “idealismo abstrato” de *Dom Quixote* de Cervantes e o “romantismo da desilusão” de *A Educação Sentimental* de Flaubert, o tema do “*Bildungsroman*” seria exatamente a reconciliação do “homem problemático” (produto histórico da crescente divisão do trabalho no mundo moderno) com a realidade concreta na qual se insere.⁴² Trata-se, em outras palavras, de uma forma “intermediária” entre um idealismo abstrato inteiramente dirigido para a ação e o romantismo que a interioriza e a reduz a pura contemplação.

A jornada educativa de Wilhelm Meister é suscitada pela sua inadequação ao seu “lugar de origem”. É o afastamento do ambiente paterno-burguês que possibilita o desenvolvimento de novas qualidades no herói. Pertencente a uma família de comerciantes, naquele velho estilo de empresa familiar, localizada nas tênues fronteiras entre o público e o privado, a ética de conduta na qual estava sendo socializado – molde tanto da autoridade paterna quanto da conduta profissional, já que lar e empresa eram partes de um mesmo “negócio” – logo parece-lhe demasiado estreita. Intenta, então, desenvolver seus talentos por si mesmo. Lukács observa que a reflexão de Goethe apresenta um fundamento contraditório configurado na sua “concepção realista do realismo”, por assim dizer, sobre as possibilidades de realização dos ideais humanistas na sociedade burguesa: o “chão histórico” do movimento de evolução e implantação do mundo burguês que ao mesmo tempo cria esses ideais, uma vez nele, faze-os permanecer necessariamente como “utópicos”.⁴³ A questão do jovem Meister transfigura-se, assim, na própria problemática moderna herdada da fase heróica da burguesia que é tema central do “*Bildungsroman*”: como assegurar a realização dos ideais humanistas – o que de “melhor” a Revolução Francesa parecia haver legado! – de

42 Georg Lukács: “Ensaio de tipologia da forma romanesca” em *Teoria do Romance*. Lisboa: Editorial Presença, s.d., pp. 109-83.

43 Georg Lukács: “Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister” em Goethe (1994), Op. cit., pp. 593-613.

realização e desenvolvimento pleno da personalidade humana no contexto de um mundo marcado pela crescente especialização do trabalho e, portanto, de fragmentação do próprio homem, exigida pela modernidade burguesa que então emergia? Seria nesse "fundamento contraditório" da visão de mundo de Goethe que, segundo Lukács, poderia ser encontrada uma chave para a compreensão da criação goethiana de uma "sociedade dentro da sociedade" descrita ao longo da segunda parte do romance: a "Ilha Pedagógica". Tipo de sociedade composta por "homens excelentes" intelectual e moralmente qualificados a transformarem os ideais humanistas em prática na vida cotidiana. A despeito do seu caráter de "fuga", essa "ilha pedagógica" contém, como sugere Lukács, um sentido propriamente social na medida em que é pensada como um "embrião" de uma progressiva transformação da sociedade burguesa como um todo.⁴⁴

Através do Brasil, com efeito, a despeito das diferenças do "universo temático" e da "composição de personagens" mais característicos do "Bildungsroman", apresenta no seu "fluxo narrativo" o ideal comum de "educação" como caminho adequado para uma evolução histórica da sociedade para uma realidade material e ética mais elevada. Esse "ideal ilustrado" materializa-se na narrativa do romance brasileiro através da utilização de determinados procedimentos formais, ou recursos textuais, próprios ao crescente esforço de subjugação de tendências idealizantes ou subjetivistas próprias ao ideário estético-ideológico romântico, pela contraposição de uma forma "realista" de representação da realidade. Nesse sentido, *Através do Brasil* pode ser considerado como um momento de textualização do processo de "transição" do seu universo de gestação estética, no esforço de subjugação de "tendências românticas" em razão de uma representação literária de veio "realista" e social, o processo de "transição" da sociedade brasileira balizado pela Abolição e pela República. É, portanto, fundamentalmente na representação da idéia de "ação educativa" como princípio de composição narrativa, a partir da qual se delineia uma concepção dinâmica do social fundada no ideal ilustrado de educação dos indivíduos como imperativo das relações sociais e da reforma da própria sociedade, que as "afinidades eletivas" de *Através do Brasil* com o "*Bildungsroman*" se mostram mais fecundas para a análise.

44 Idem: p. 608.

Já foi observado que um romance é um resumo e um ponto de partida. Resumo de tudo o que está atrás, e ponto de partida para novas obras, que já estão presentes no embrião da nova forma.⁴⁵ Sabemos também que na sua “tropicalização” o Romantismo perdeu o seu caráter de “reflexividade” de origem. Esse aspecto pode ser notado, principalmente, através do primado da “observação” da natureza, assumido entre nós, em detrimento do sentido de “auto-reflexão” que ela assumiu nos movimentos românticos da Europa, e no caráter “fundacional” que a identificação natureza-nacionalidade assumiu entre nós, em detrimento do caráter de rebeldia contra a sociedade instituída assumido no(s) Romantismo(s) europeu(s).⁴⁶ Este primado da “observação” e a manutenção do critério temático da nacionalidade tornariam menos marcada, entre nós, a antítese europeia do Romantismo face ao Realismo, este último entendido como método analítico e desmascarador. A idéia de “ação educativa”, ainda que própria ao “*Bildungsroman*” e ao seu âmbito “original” de gestação, isto é, o Iluminismo alemão de fins do século XVIII, ganha contornos e conteúdos, estéticos e sociais, diferenciados no nosso processo de “transição social”. No caso de *Através do Brasil*, dada a própria estrutura social brasileira do período da virada do século, marcada pela convivência íntima de traços burgueses e pré-burgueses, a “passagem” na forma de representação do “real” embora mais definido no sentido de uma representação “realista”, ainda suporta traços caracteristicamente “românticos”. E poderia, tratando-se de um “*Bildungsroman* brasileiro” ser de outra forma?

O trecho narrativo de *Através do Brasil* organiza-se em torno do “ideal ilustrado” de aprendizado por meio do contato direto do sujeito em formação com a realidade objetiva circunjacente. A viagem dos irmãos Carlos, quinze anos, e Alfredo, dez, por diferentes estados brasileiros, do Nordeste ao Sul do país, constitui, então, não apenas um deslocamento espacial pelo “território da nacionalidade”, mas, ao longo da narrativa, revela-se fundamentalmente como uma “jornada educativa” que se desenrola nos diversos contextos que compõem a “realidade concreta” do país. Órfãos de mãe, Carlos e Alfredo encontram-se no início da narrativa num colégio interno no Recife, enquanto seu pai, o engenheiro

45 Lukács (s.d.) op. cit.

46 Luís Costa Lima: “Os destinos da subjetividade: história e natureza no romantismo” em *O Controle do imaginário. Razão e imaginação nos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989, pp. 72-164.

ferroviário Dr. Meneses, trabalhava na construção da ferrovia de Águas Belas em Garanhuns, no interior do estado. Num telegrama recebido pelos filhos informa-se que o pai estaria doente. É esta notícia que faz com que os meninos se decidam por abandonar o colégio interno e deflagra a longa jornada dos irmãos que, ora sozinhos, ora acompanhados, percorrem o país, de Pernambuco ao Rio Grande do Sul, à procura do pai. Diferente da jornada educativa de Wilhelm Meister, deflagrada pelo progressivo afastamento do jovem da casa paterna identificada com os valores burgueses, em *Através do Brasil*, ao contrário, é a própria busca do pai – ausente da narrativa – que constitui o fio da ação do romance. Este deslocamento, como veremos, corresponderá a definição de alguns aspectos decisivos que caracterizam a perspectiva social desse “romance de formação brasileiro”.

Informações imprecisas sobre o paradeiro do pai, o próprio deslocamento deste e toda sorte de dificuldades no deslocamento dos meninos (o percurso é feito em trens, em lombos de burros, em canoas, em barcos a vapor e, principalmente, a pé) e de acontecimentos imprevistos fazem desta viagem um tipo de “epopéia” pelos interiores do país. Ao longo da viagem outras personagens se juntam e, posteriormente, se separam dos jovens heróis. É o caso de Benvindo e Juvêncio. Benvindo fora contratado pelo Dr. Cunha – chefe do escritório da construtora ferroviária empregadora do Dr. Meneses – para servir de “guia” aos meninos na viagem de Garanhuns a Piranhas; de onde seguiriam de trem até Jatobá e daí, de canoa, por mais sete dias pelo rio São Francisco, até Boa Vista. Chegando em Boa Vista o escrivão da cidade, em cuja casa toda “gente de bem” se hospedava, informa aos meninos que o Dr. Meneses havia partido há dez dias para Petrolina, cidade que apresentaria, segundo esperavam seus colegas de trabalho, mais recursos para o tratamento médico do engenheiro. É para lá, portanto, que agora os nossos heróis se dirigem: por intermédio do escrivão conseguem uma “carona” num barco a vapor até Petrolina. Num determinado momento da viagem, Carlos e Alfredo presenciam um diálogo entre o comandante do vapor e o ocupante de uma canoa que se aproximava, e ficam sabendo da morte de um engenheiro que logo identificam como sendo seu pai. Aportam em Juazeiro para visitar o túmulo do tal engenheiro que tomam por seu pai. Contudo, nada se esclarece: não se sabe se de fato foi o Dr. Meneses quem morreu; Carlos, o primogênito, não se convence inteiramente da morte do pai,

mas também não dispõe de meios suficientes para confirmá-la. A partir desse momento, o motivo narrativo de *Através do Brasil* – a busca do “pai” pelos “filhos” – ganha um revestimento de mistério: terá o Dr. Meneses morrido ou não?

Resta agora aos pequenos heróis conseguirem chegar até Salvador, onde esperavam poder contar com a ajuda de certos comerciantes com quem seus “últimos parentes” que viviam no Rio Grande do Sul mantinham negócios. Mas, aturdidos, abatidos, exaustos, famintos e sem dinheiro, Carlos e Alfredo, ainda vagam sem destino certo pelo “sertão”. É nesse quadro desolador que aparece Juvêncio para, pouco a pouco, ir se impondo, ao longo da narrativa, como o mais “camarada” dos companheiros de viagem dos meninos. “Companheiros de viagem” pelo sertão, em Salvador os três viajantes separam-se: Carlos e Alfredo vão de encontro à família paterna no Rio Grande do Sul, Juvêncio, em função de uma promessa de emprego do comerciante amigo da família Meneses, parte para o “Norte”, na verdade a cidade de Manaus, que se revela, na verdade, como uma variação da prática de trabalho forçado, ou “peonagem” por dívida. Nesse momento a narrativa se abre em duas direções: acompanha, de um lado, a viagem dos irmãos Meneses em direção ao Rio Grande do Sul e, de outro, a de Juvêncio para Manaus. No final da sua jornada, na estância da família paterna no Rio Grande do Sul, Carlos e Alfredo viriam a reencontrar o pai que afinal, para contentamento geral, não morrera, e também Juvêncio, a quem, num gesto de “gratidão” pela “lealdade” com que havia se dedicado aos seus filhos, o Dr. Meneses manda buscar em Manaus garantindo assim um “*happy end*”, à brasileira, desse “romance de formação” tão nosso.

Em *Através do Brasil* representa-se a congruência entre dois processos fundamentais, dos quais a obra, como “literatura escolar nacional”, constitui expressão: o avanço da modernidade burguesa e o processo político-cultural de construção do Estado-nação. Em seu universo temático, *Através do Brasil* apresenta e retoma muitos dos temas que compunham a agenda política e o debate intelectual da Primeira República, como federalismo e integração nacional, a “reconciliação” republicana com o “passado”, a “invenção” de uma “identidade nacional” entre outros temas.⁴⁷ Fazendo suas personagens percorrerem algumas das diferentes “paisagens” constitutivas de um “território da nacionalidade”, Manoel

47 Consultar Élide Rugai Bastos: “O ensaísmo nos anos 20 e a formação nacional”, mimeo., s.d.; e Octávio Ianni: “Estilos de Pensamento” em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes (Orgs.): *O Pensamento de Oliveira Vianna*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, pp. 429-38.

Bomfim e Olavo Bilac reforçam o próprio compromisso intelectual estabelecido entre literatura e a idéia de "nação". A jornada educativa de Carlos e Alfredo, ao procurar ligar as antinomias constitutivas do que então se desejava como "Brasil-nação", comunica o "sertão" e a "cidade", o "velho" e o "novo". *Através do Brasil* pode, nesse sentido, ser considerada uma expressão sintética da problemática social da "integração nacional" manifesta no anseio persistente de integrar o país geográfica, política e economicamente conforme o modelo de Estado-nação adotado. Como se vê em *Através do Brasil*, aliás muito ao gosto organicista da época, a "nação" procura incorporar o "sertão" à vida nacional numa dupla relação: aquele revigorando esta; esta civilizando aquele. Seria justamente nesse empenho centralista que as literaturas do período ganhariam expressão social, como observou Nicolau Sevcenko:

O pretense Estado-nação da Primeira República era de fato um Estado de poucos beneficiários. A nação era uma abstração inclusive mal definida num país que não possuía ainda sequer uma carta geográfica completa e detalhada do seu território, composto por frações em geral artificialmente ajustadas, herdeiras ainda em grande parte da dispersão colonial. Imensas eram as áreas totalmente desconhecidas – as "ficções geográficas" como se dizia por ironia – juntamente com suas populações tão rústicas quanto obscuras.⁴⁸

Representada nas páginas de *Através do Brasil*, a expansão do capitalismo na vida econômica do país é muitas vezes sintetizada na imagem abstrata "mercado", erigida como principal vetor de articulação das diferentes "regiões" brasileiras. É importante observar, nesse sentido, que a despeito de uma forte tendência de descrição do "sertão" sob o signo do exótico, como paraíso telúrico,⁴⁹ em *Através do Brasil*, ao contrário, o próprio "sertão" é povoado por uma série de atividades, maquinismos e tipos humanos modernos: produção de algodão para a indústria têxtil, barcos a vapor, ferrovias, telégrafos, oficinas, usinas, comerciantes,

48 Consultar Nicolau Sevcenko: *Literatura como Missão. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983, pp. 217-8.

49 Cândido (1980), op. cit., pp. 113-4.

engenheiros, advogados – representa-se, em suma, uma série de práticas econômicas, jurídicas e sociais que, para usar uma expressão de Francisco Foot Hardman, denotam a “*onipresença da mercadoria, ou pelo menos de sua promessa*”.⁵⁰ As próprias paisagens que servem de cenários aos episódios narrados no romance são em grande parte apresentadas sistematicamente como natureza transformada pela ação humana, como matérias-primas: produção de fumo e cacau na Bahia, café em São Paulo, borracha no Amazonas. Não faltam a *Através do Brasil* os signos do progresso técnico-científico da modernidade, avenidas, passagens, luzes, multidão, como nos capítulos que narram a passagem de Carlos e Alfredo pela então Capital Federal; mas há inclusive episódios onde a maquinaria e o processo industrial tomam o lugar da “paisagem” como objeto de contemplação ótica:

– aqui estão as caldeiras e os tachos em que se cozinha o açúcar. Esta fumaça vem do caldo de cana fervendo...
– comentou Juvêncio.

Ao dobrar o canto da direita, em baixo, notaram com espanto os dois meninos uma ribanceira que ia dar a um fosso, no fundo do qual um preto robusto bracejava, movendo grossos toros de lenha; viram também, na parede que se levanta em face dele, uma larga abertura mostrando o interior incandescente de uma fomalha.

– É a fomalha do engenho? – perguntou Carlos, sem hesitar.

– É sim – respondeu-lhe Juvêncio.

Contemplaram-na um instante, e, rodeando-a, penetraram na grande usina agrícola (Bomfim e Bilac, 1931: 182-3).

O sentido do processo de modernização da sociedade brasileira representado no romance é sintetizado em um dos títulos dos capítulos correspondentes à etapa paulista da jornada educativa de Carlos e Alfredo através do Brasil: “*O Progresso Paulista*”. Neles encontram-se de forma

50 Francisco Foot Hardman: *Trem fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 69.

objetiva um repertório de temas e registros históricos que perpassam a obra como um todo de modo mais ou menos difuso, que ajuda a esclarecer a visão de mundo e a perspectiva social do romance. Nesses capítulos destacam-se os seguintes temas: a cafeicultura, a industrialização, a imigração europeia, o progresso material da sociedade paulista como fruto do trabalho individual e coletivo, o progresso “moral” através da difusão da instrução primária e do ensino profissionalizante entre outros temas que, reunidos, formam um “retrato” modelar de desenvolvimento econômico e social ao qual não falta nem mesmo “heróis fundadores”:

Ah! esses bandeirantes! E ainda não nasceu no Brasil um poeta capaz de compor a definitiva epopéia sertanista! Aqueles homens invadindo os sertões criaram o Brasil (Idem: 274).

A realização do propósito didático das obras de literatura escolar nacional está baseada na própria “trama” ficcional tecida nas suas narrativas. Através do “entretenimento” proporcionado pela leitura da obra evidenciam-se seus propósitos instrutivos. Vejamos um exemplo dessa pedagogia de leitura oferecida por Manoel Bomfim e Olavo Bilac em *Através do Brasil*:

Além de servir de oportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos que a criança, com a sua simples leitura, já lucrará alguma cousa: aprenderá a conhecer um pouco o Brasil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira, – as suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens, os seus aspectos distintivos. E por isso escolhemos como cenário principal as terras do São Francisco, – o grande rio, essencialmente, unicamente brasileiro (Idem: VII).

O propósito instrutivo de *Através do Brasil* estrutura e dá coesão à jornada educativa narrada no romance, da mesma forma que,

ao contrário, esta, por sua vez, começa a evidenciar-se no próprio propósito instrutivo que a reveste. Esse propósito instrutivo figurado em *Através do Brasil* começa a evidenciar-se nas próprias ações, falas e na distribuição de papéis entre as personagens e o narrador do romance. Esse duplo propósito instrutivo, portanto, como “romance de formação” e “livro de leitura” se abre então, no plano da narrativa, em várias frentes:

Via Carlos: a experiência intelectual. Cabe ao mais velho dos irmãos Meneses ressaltar a historicidade, por assim dizer, das próprias paisagens por que passam. Por exemplo na versão que apresenta ao irmão caçula para a marcação das divisas entre os Estados brasileiros:

– Mas quem foi que marcou essas divisas? – interrogou Alfredo, que nunca perdia o costume de mostrar sua curiosidade.

– Todas essas divisas são antigas, e foram marcadas à medida que se foi explorando o território das capitanias em que o rei de Portugal D. João III dividiu o Brasil, – disse-lhe Carlos. – O governo português, reconhecendo a necessidade de povoar o Brasil, e receoso do desenvolvimento que o comércio francês ia tendo, resolveu ceder grandes porções de território a alguns favoritos, encarregados de povoá-las e administrá-las. Essas capitanias eram doze, e já tinham limites vagos, que se foram depois precisando e marcando com segurança. Ainda hoje a precisão não é absoluta: ainda há discussão sobre os verdadeiros limites de alguns Estados, em certos pontos do seu território (Idem: 56-57).

Via Juvêncio: a experiência prática. Cabe transmitir aos meninos algumas regras básicas de sobrevivência num meio que lhe sendo familiar, para meninos de origem urbana e até então reclusos no ambiente burguês do colégio interno mostra-se hostil; como, por exemplo, no episódio em que as três personagens decidem passar a noite num rancho abandonado:

o rapaz (Juvêncio) percorria todo o rancho, que estava, de fato deserto. Em um dos compartimentos, via-se um cepo de madeira, e, a um canto, uma forquilha de

três ramos; no outro, havia um couro seco pendente da parede.

– Bem! arranjaremos a nossa vida! – disse o caboclo.

Pôs sobre a forquilha a trouxa e a cabaça, e, saindo para o mato, cortou três ou quatro ramos de uma erva rasteira, formando uma vassoura, com que limpou o chão do rancho.

– Agora, vamos arranjar um foguinho, para espantar os bichos (Idem: 70).

Via Alfredo: a total inexperiência prática ou intelectual. Como seu irmão mais velho, Alfredo é inexperiente em relação às situações práticas por que passa pelos interiores do país, entretanto, difere dele, fundamentalmente, no seguinte: pode deleitar-se em apreciar o espetáculo da natureza e gozar das paisagens por que passam e, até mesmo, se divertir ao longo da viagem, como já fica claro desde o início da jornada:

Carlos, absorvido na sua idéia fixa, a moléstia do pai, – ia calado e pensativo, com a fronte enrugada, sem olhar os aspectos da natureza; mas, Alfredo não se fartava de gozar o espetáculo (Idem: 21).

O pequeno Alfredo serve, assim, como um tipo de chave para o propósito instrutivo do romance. Com sua aguçada curiosidade está sempre criando oportunidades para que o irmão mais velho possa fazer o que, aparentemente, mais gosta: exibir sua sabedoria e cultura escolar a respeito de história, geografia, ciências, literatura entre outras disciplinas. Da parte de Juvêncio, com sua espontaneidade característica, o menino é estimulado a aprender e desenvolver soluções práticas frente a uma sorte de situações inesperadas para um menino recém-saído de sua reclusão escolar. A narrativa envolvente que marca *Através do Brasil* como um todo alcança seu ápice justamente nos episódios e diálogos desenvolvidos entre Juvêncio e Alfredo. Mas, também, no romance, as “Luzes” constituem prerrogativa da classe proprietária, a qual pertencem os irmãos Meneses que, convertidos em “agentes civilizadores”, representam o próprio esforço de formação de uma cultura política que articulasse as diferentes “regiões” e grupos sociais num todo que se pudesse identificar como “nação”. Carlos

e Alfredo levam aos interiores do país os signos, neles inscritos, de uma nação que se modernizava. É nesse sentido que se pode compreender como até mesmo o pequeno e inexperiente Alfredo pode “contribuir” no papel de civilizador próprio de sua classe:

– Eh! – exclamou Juvêncio – aqui ninguém mora... Mas, já agora, pousaremos aqui mesmo; daqui não saio, nem por ordem do rei!

Alfredo, já mais animado com a perspectiva do descanso que ia gozar, não pôde deixar de rir:

– Qual! Rei! não há mais rei no Brasil! agora quem pode dar ordens é o presidente da República!
(Idem: 69)

Também o narrador de *Através do Brasil*, embora não se trate de um narrador na primeira pessoa, participa de modo destacado nessa articulação da diversidade, na incorporação do “antigo” à formação do “novo”. Sua tarefa consiste fundamentalmente em promover sempre que possível um princípio de identidade da paisagem das diferentes regiões geográficas, econômicas e culturais contempladas no percurso dos meninos com a própria representação de “nação”:

Mais longe, estendiam-se vales cobertos de mato, e campos imensos e ondedados, tapetados de um curto capim verde-amarelo (Idem: 19).

Assim, a figuração do narrador em *Através do Brasil* mantém, num certo sentido, um vínculo com a figuração histórica dos narradores românticos, analisada por Flora Süssekind:

O compromisso ilustrado que parecem tomar para si essas primeiras novelas e romances não é, pois, sem conseqüências. O rastro: fora eventual dicção enciclopédica, um certo desejo desses primeiros ficcionistas de ser vistos pelos “iguais” e “historiadores literários estrangeiros” como naturalistas ou cartógrafos, que classificam e mapeiam “origens” e “territórios

nacionais". E pelos leitores, que, "sem sair da varanda arejada pelas virações tropicais ou da sombra da mangueira e do coqueiro"(como diz o Museu Universal), desejam ou precisam se instruir, como almanaques de fácil manuseio nos quais se misturam informações históricas, descrições de paisagens, sugestões de comportamento e itinerários e mapas de viagem".⁵¹

Há um aspecto comum que perpassa a composição de todas as personagens de *Através do Brasil* que precisa ser fixado: o seu relativo "inacabamento". Com efeito, se comparados às personagens típicas do romance realista em geral, e particularmente do "*Bildungsroman*", Juvêncio, Carlos e Alfredo padecem de um certo inacabamento enquanto "indivíduos" plenos de vicissitudes e vontades características das personagens de romance.⁵² O problema, contudo, não está em nenhum tipo de limitação dos autores mas, em impossibilidades objetivas cujo fundamento é social. Ainda que essa resolução "anti-realista" da composição das personagens, dada a ambigüidade do horizonte social ao qual a forma se refere, não chegue a ser plenamente satisfatória do ponto de vista da prosa do realismo europeu que, como se sabe, pressupõe um recorte individualista, ela não compromete inteiramente o efeito expressivo da "verossimilhança realista" do romance brasileiro que, no conjunto, forma um ambiente social disciplinado pelo ceticismo ilustrado burguês e pelo modelo da observação científica, mas que, contudo, dada nossa formação social, coexistiriam com a ideologia familista própria à prática multiforme do paternalismo no Brasil não livre também de implicações estéticas.⁵³ Figuradas de modo exemplar em *Através do Brasil*, tais características seriam decisivas como representação da definição de um campo de conflito social, que não se declara como tal, e de um "caminho brasileiro" para a modernidade que assegura a realização do "moderno" integrado aos esquemas de "autoridade tradicional". Na verdade, a

51 Flora Süssekind: *O Brasil não é longe daqui. O narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 92.

52 Sobre o romance como gênero e as peculiaridades próprias à sua composição de personagem consultar Antônio Cândido: "A personagem do romance" em *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1974, pp. 51-80

53 Schwarz (1977), Op. cit., pp. 63-72

composição das personagens deste “romance de formação brasileiro” se dá menos em função da emergência do “indivíduo” num contexto de fragmentação do homem e especialização do trabalho, do que em função do reordenamento dos quadros e repertórios culturais herdados e de reorganização dos sistemas de representação dos grupos sociais na definição de um padrão cultural de “identidade” para o país. A “nação” constitui, nesse sentido, o verdadeiro sujeito em formação desse romance.

Tão diferentes do “*flâneur*” que, na gratuidade do seu errar anônimo pela urbe moderna, pode, contudo, em meio à multidão observar, estranhar e reconstruir a partir do detalhe a própria modernidade, já que ele mesmo não é sujeito do processo de construção da modernidade, uma vez que se encontra no limiar da modernidade burguesa, os personagens-viajantes de *Através do Brasil*, ao contrário, cumprem um propósito pragmático: a expansão da modernidade no solo histórico brasileiro se faz comprometida e constrangida com a própria constituição do Estado-nação. Por isso precisam articular e incorporar um “outro” ao “nós”, isto é, o “sertão” ao movimento inclusivo da modernidade que representam. Invenção de uma cultura política nacional através da figuração de um “território da nacionalidade”, legitimação da idéia de nação que repõe o compromisso a que intelectuais e letrados brasileiros estiveram impelidos desde o Romantismo, e que, no caso da literatura escolar, aparece de forma mais sistemática, às vezes quase caricatural, na sua pretensão doutrinária de oferecer à juventude uma imagem do país adquirida por via sentimental. Padrões que, se não se mostram inteiramente incompatíveis com o movimento histórico de expansão da “modernidade periférica”⁵⁴ precisam enfrentar uma nova realidade intrínseca a esse movimento: a emergência de um novo mundo industrial que, projetado no futuro, converte-se em projeto. A nação realizar-se-ia no progresso da modernidade.

Enquanto a condição de “formação” de Wilhelm Meister é o seu afastamento do seu mundo de origem, Carlos e Alfredo estão inteiramente adaptados no ambiente da sua classe social. A ausência do engenheiro Meneses como personagem ativo na narrativa não diminui o seu papel chave na estruturação do enredo de *Através do Brasil*. O motivo narrativo desse “*Bildungsroman* brasileiro” é a própria busca do “pai”, e não o

54 A idéia de “modernidade periférica” é desenvolvida por Beatriz Sarlo: *Una Modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

afastamento da casa paterna identificada com o mundo burguês. Dada nossa realidade social ambígua, produto da convivência íntima de traços burgueses e pré-burgueses, em *Através do Brasil* representa-se a própria afirmação da conformidade social através de rearranjos na esfera doméstica que fazem "figura" de solução de conflitos sociais. Rearranjo que não permite a ampliação nem a generalização das contradições em que se assenta, considerando-as sempre, ao contrário, enquanto caso particular. Assim, como deixar de ver no rearranjo familiar com que Manoel Bomfim e Olavo Bilac finalizam seu "romance de formação" os traços característicos das "relações de favor" constitutivas do sistema social brasileiro: Carlos e Alfredo na estância gaúcha da família paterna aguardam a chegada do pai que para contentamento geral afinal não morrera, e do próprio Juvêncio resgatado em Manaus pelo Dr. Meneses num gesto de "gratidão" pela dedicação do sertanejo aos seus filhos assegurando assim um *happy end*, à brasileira, ao romance.

Importa relevar a estreiteza das afinidades desse procedimento narrativo com o contexto social brasileiro, ao qual o romance, como método realista de composição, se refere e reconstrói: a articulação da modernização das estruturas econômicas do país com a ordem tradicional.⁵⁵ A coexistência entre a ordem contratual, característica do sistema competitivo, e a ordem tradicional ou solidária, ocasionaria a própria restrição do sistema competitivo a apenas uma parcela da população. Como se sabe seria justamente nessa integração entre duas ordens, reafirmada em *Através do Brasil*, que se fundaria o pacto oligárquico da política dos governadores. Os "destinos" de Carlos e Alfredo, de um lado, e o de Juvêncio, de outro, representam bem o contexto social do romance, no qual as inovações institucionais e a liberalização jurídico-política ficariam circunscritas apenas à adaptação da grande empresa agrária ao regime de trabalho livre e às relações de troca no mercado de trabalho que ele pressupunha. No mais, como já havia sugerido Florestan Fernandes:

continuaram a imperar os modelos de comportamento, os ideais de vida e os hábitos de dominação patrimonialista, vigentes anteriormente na sociedade estamental e de castas. Para que a ordem social

55 Schwarz (1987), Op. cit., pp. 11-28.

competitiva pudesse expurgar-se desses influxos constritivos e perturbadores, consolidando-se numa direção especificamente “burguesa”, “liberal-democrática” e “urbana”, impunha-se que surgisse nas cidades um sistema de produção que as equiparasse ao campo ou as tornasse independentes dele. Tal condição delineia-se lentamente e só demonstra certo vigor, mau grado as debilidades e as incertezas da industrialização, meio século depois da Abolição e da Proclamação da República. Nada podia impedir que o “coronelismo”, como equivalente e substituto da “nobreza agrária”, convertesse o sistema republicano-presidencialista numa transação com o antigo regime e, principalmente, que a ordem social competitiva se ajustasse às estruturas persistentes daquele regime.⁵⁶

A “realidade” brasileira representada no romance, em contato com a qual realiza-se a “formação” de Carlos e Alfredo, é construída, sobretudo, como “mundo do trabalho”, ainda que desprovido das garantias sociais necessárias para coibir os arbitrios dos proprietários sobre seus dependentes, como atesta o caso de Juvêncio. De extração positivista, o nexos entre “educação” e “produtividade” (construído em detrimento da própria constituição de uma idéia de “cidadania”)⁵⁷ explorado pela idéia de “ação educativa” de *Através do Brasil*, integraria de modo fundamental o ideário político-cultural que a Revolução de 30 colocaria em curso. Os próprios momentos de transformação econômica, com efeito, parecem motivar o debate sobre a reformulação dos sistemas educacionais.⁵⁸ Todavia, os recursos “intelectuais” associados a este debate já não podiam mais à altura da virada do século serem apreciados, quanto aos seus significados sociais, apenas como uma contribuição para a “civilização” do país, porque não escondiam mais, como se revelaria na prática das relações sociais, seu aspecto de cobertura cultural da opressão de classe. Como aliás ilustra tão bem a personagem Dom Casmurro de Machado

56 Fernandes (1965), Op. cit., pp. 25-6.

57 Sobre este ponto ver Alfredo Bosi: “A Arqueologia do Estado Providência” em *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 302.

58 Consultar Octávio Ianni: “Educação e classes sociais” em *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1963, pp. 183-269.

de Assis (1839-1908), cuja trajetória corresponde ao próprio processo de apropriação oligárquica do progresso no plano das idéias.⁵⁹ É importante não esquecer, nesse sentido, que os esquemas mentais não param de funcionar abruptamente, mas atuam enquanto ainda puderem racionalizar os interesses dos grupos sociais em jogo na sociedade. Assim, nada mais oportuno do que investigar, na conjunção de decifração de texto e localização sociológica, obras como as de literatura escolar nacional que, no uso sistemático a que foram submetidas como livros de leitura da escola primária, puderam divulgar de modo privilegiado "suas" interpretações de Brasil ao longo de pelo menos meio século. Importa apreender as imposturas estéticas destas narrativas em relação ao próprio horizonte social no qual se inserem e que vislumbram.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Jornadas no meu país*. Rio de Janeiro, 1920.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BASTOS, Élide Rugai. *O ensaísmo nos anos 20 e a formação nacional*, mimeo., s.d.

BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. 13a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.

_____ & COELHO NETO. *A Terra Fluminense*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

_____. *A Pátria Brasileira*. 27a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

_____. *Contos Pátrios*. 35a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.

⁵⁹ Schwarz (1997), op. cit., p. 13.

- _____. *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- BOMFIM, Manoel. *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro, Paris: Garnier, s.d.
- _____. *O Brasil na América. Caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- _____. *O Brasil na História. Deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- _____. *O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. vls.
- _____. *Cultura e Educação do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongeti, 1932.
- _____. *Noções de Psicologia*. Rio de Janeiro: Livraria Escolar, 1916
- _____. *Lições de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920
- _____. *Zoologia Geral*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- _____. *Lições e Leituras para o 1º ano*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.
- _____. *Primeiras Saudades*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.
- _____. e BILAC, Olavo. *Livro de Composição*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.
- _____. *Livro de Leitura*. 55a. edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.
- _____. *Através do Brasil*. 23a. edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTELHO, André P. "*O batismo da instrução. Atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*". Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia, UNICAMP, Campinas, 1997.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. *A República do Pica-pau amarelo. Uma leitura de Monteiro Lobato*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira* (Momentos Decisivos). 2 volumes, São Paulo: Livraria Martins Editora, 1964.

_____. *A Personagem do Romance em A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Ed.Nacional, 1980.

_____. *A Educação pela Noite*. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CELSO, Afonso. *Porque me ufano do meu país*. 5a. edição. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

DIMAS, Antônio. A Encruzilhada do Fim de Século em Ana Pizarro (org.) *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura* (vol. 2), São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 2 vols; São Paulo: Dominus/EDUSP, 1965.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

GRAÇA ARANHA. *Canaã*. 6a. edição. Rio de Janeiro e Paris: Livraria Garnier, s.d.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOBSBAWM, Eric J. "Introdução: *A invenção das tradições*" e "*A produção em massa de tradições: Europa, 1879 a 1914*" em HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence: *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. "*A Construção das nações*" em *A Era do Capital (1848-1875)*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

IANNI, Octávio. *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

_____. "*Estilos de Pensamento*" em Élide Rugai Bastos e João Quartim de Moraes (Orgs.): *O Pensamento de Oliveira Vianna*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

LAJOLO, Marisa P. *Usos e Abusos da Literatura na Escola. Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEITE, Dante Moreira. "*Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária*" em *Pesquisa e Planejamento* (Bol. do CRPE), Ano IV, v. 4 jan. 1960.

LIMA, Luis Costa. *O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

LUKÁCS, Georg. *Teoria do romance*. Lisboa: Presença, s.d.

_____. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

- _____. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* em J. W. Goethe: *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.
- MANHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- NAGLE, Jorge. "A Educação na Primeira República" em Boris Fausto (Org.): *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977, t. III.
- NEEDELL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical. Sociedade e Cultura de Elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- OLIVEIRA, J. B. A. et alli. *A Política do livro didático*. Campinas: UNICAMP/ Sumus Editorial, 1984.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A Questão Nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PEIXOTO, Afrânio. *Minha terra e minha gente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, s.d.
- RIO, João do. *Vida Vertiginosa*. Rio de Janeiro: Garnier, 1911.
- ROMERO, Sílvio. *História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis*. Livro para as classes primárias. Rio de Janeiro: Alves, 1890.
- SARLO, Beatriz. *Una Modernidad Periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as Batatas. Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

_____. *O Pai de Família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Que Horas são? Ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo – Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

_____. *Duas Meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão. Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÜSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui. O narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906

_____. *Teoria, Crítica e História Literária*. (Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1977.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia C. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

